

現代における教育と人間

——教育の本来の性格と現代学校教育——

今 西 康 裕

はじめに

最近「ファジー (fuzzy)」という言葉をよく耳にする。これはもともと「あいまいな」とか「(輪郭などの)ぼやけた」などという意味の言葉で、近年は従来のコンピュータの「0 か 1 か」、「YES か NO か」という精確性に人間の主観的判断、あいまいさを加味したファジー・コンピュータの電気洗濯機や電気掃除機などの家電製品への搭載によりその名を知られるようになった。

そして、この機能は、コンピュータがより人間に近

づいたものとしてポジティブな評価を受けている。

このように、「ファジー機能」と呼ばれているものが「0 か 1 か」という二分法によって対象を峻別するのではなく、対象独自の性質を加味したうえで、対象の「らしさ」を追求した粹づけをおこなうものだと理解するならば、様々な個性をもつ個々人の自己実現を援助するものとしての教育は、まさにこのファジー機能を有した営みであり、またその徹底が要求される現象だということができる。

しかし、今日の教育は、経済体系からの合理性追求の要請をうけて、そのファジー性を自ら否定し、様々な個

性をもった個人に単一の価値をおしつけているように思われる。

その結果、教育の主要機関である学校では、登校拒否、校内暴力、非行、いじめなどの難問題が噴出してきているのである。

そこで、本研究では、教育を特に学校教育に限定し、その基本単位たる学級集団 (classroom) を視野の中心において、現代学校教育の抱える問題点について若干の考察を加えたい。

一、教育の性格

学校教育の問題を考える場合にも、「教育とは何か」という根源的でありしかも究極的な問いかけをおこなうことが、その第一歩となろう。

しかし、この問いに明確な回答を与えることは極めて困難である。それは、教育という現象が広範囲にわたり複雑なものだからである。

そこで、ここでは、教育と類似の概念である社会化という概念との比較をとおして教育というものの独自の性格を明らかにしたい。

社会化とは、生物学的個体として生まれてきた個人が、他者との相互作用によって、その社会の文化を内面化し、社会的役割を獲得して、社会生活が営めるような諸資質を發展させていく過程^①、言い換えるならば、あらゆる方向への發展の可能性をもった子どもたちを、その社会で認められた方向へ梓づけていく過程である。

また、デュルケムも教育を定義して、「教育とは、成熟した世代によって、未だ社会生活に慣れない世代の上に行われる作用である。教育の目的は、全体としての政治社会が、また個人に対してとくに予定されている特別な環境が子どもに対して要求する一定の肉体的・知的小よび道徳的諸状態を子どもの中に現出させ、また発達させることにある^②」としている。これは、方法的・組織的社会化として教育をとらえた見方である^③。

では、教育と社会化との違いはどこにあるのか。それ

ともこの二つは、同一の概念なのだろうか。

そうではないだろう。確かに現実の子どもたちの教育というものを考えた場合、その大部分は社会化として行われていることは否定できない事実であるが、本来、教育は社会化に解消しえない部分をもっており、その部分こそが教育にとって本質的な意味をもった部分なのである。^④

その本質的な部分とは、教育のもつ志向性であろう。教育は、当該社会の要請のいかんにかかわらず、それからは独立した形で、善悪・正邪・美醜・真偽などの価値判断をおこない、そのうちのポジティブな面を追及するという理想主義的性格を有しているのである。^⑤

ゆえに、社会化は基本的に過去の文化の伝達維持、既存社会への新しい成員の適応という「体系維持的」な色彩が強いのに対して、教育はこのような（社会化の）保守的な機能と共に、成員一人一人の自己実現をはかり、新しい人間や文化を創造して社会を革新していくという「体系変革的」な性格をもあわせもっているということ

ができる。

すなわち、「教育とは、社会化でありつつ、その社会化から自らを解放し、それを越えうる力を人間につけさせることを志向する、という逆説的性格をもった行為なのである。」^⑥

教育は「現実」を追いつつも「理想」をも追わなければならないのである。

こうした教育の性格上の特色から、その主要機関であり専門機関である学校には、矛盾した二つの役割期待が寄せられている。より高次の理想を追うことによって個人の調和的・全体的人格を形成するという統合的機能を遂行すること、一定の知識や技能を教授・訓練することによって専門分化した人間を育成し、人材を選抜するという分化機能を果たすことである。^⑦

しかし、今日の学校は、このうちの統合的機能、すなわち人格形成機関としての機能を弱めている。

名目的・形式的な教育の機会の均等化にとまなう高校、さらには大学への進学率の上昇、その意図せざる結果と

しての受験競争の激化、社会の急速な発展による分業体制の細部への浸透などによって、学校で教えられるべき知識や技能は著しく増大し複雑なものとなった。そのため、学校のなかで教師は、児童・生徒にこうした知識・技能を伝達するだけで精一杯の状態となり、それらを優先させるために子どもたちの個性や自主性、創造性といったものを歪めることとなった。もっぱら教授者 (instructor) としての役割遂行に熱心なあまり、教育者 (educator) としての役割を見失いがちなのである。結果、学校に見られるものは人間の全面的発達にとって不可欠な発達課題の先送り現象であり、そのために引き起こされる得体の知れぬ不安感や集燥感にとりつかれた子どもたちの非行や登校拒否といった「学校拒否」型の諸行為なのである。

現代の学校教育は、教育の本質的な部分を欠いた、「社会化」の概念とびったり重なりあったものとなってしまっているといえよう。

二、学級集団の性格とその現状

次に、ここでは、学校教育をその基本単位である学級集団のレベルから見てゆきたい。

学級集団もまた二つの異なる性格をあわせもった特異な集団である。すなわち、それは、成員の客観的所属を特徴とする「所属集団 (membership group)」「的性格と成員の主観的所属を特徴とする「準拠集団 (reference group)」「的性格とをあわせもった集団なのである。

学級集団は、教育のために特別に組織された主要な社会的機関である学校が、子どもたちのために計画的に組織した集団であって、子どもたちによって自発的に形成された集団ではない。それは、学習という明白な目標をもち、中途離脱は許さないという制度的・強制的性格を有した、教師と児童・生徒からなる集団である。

しかし、一方、学級集団は「成員外の力で形成される集団でありながら、その内部の人間関係にはあたかも自

然発生的集團のように親密であることが期待されている」^⑨集團でもある。それは、学級集團が教育のための集團だからであり、そこで子どもたちは集團規範に同調することと共に、自分をも他者をも尊重する態度を身につけることを学び、良好な人間関係を形成することを望まれる。

これら二つの性格がいかにうまく適合させられるかは学級集團の指導者としての教師の教育的手腕のいかんにかかっている。学級集團が教育のための集團であるかぎり、教師は「計画的学習を目的とした制度的な所属集團として出発した学級を、教師を中心として各児童・生徒のメンバーの心理的な準拠集團にしないでなければならない」^⑩のである。

だが、実際の学級集團は恐怖に満ちている。子どもたちは、恐怖のなかで学校生活をおくっているといっても過言ではない。この恐怖は、子どもたちにたいする、教師からの役割期待と子どもたちの間の仲間集團からの役割期待とのズレに由来するものである。すなわち、学習集團たる学級集團の成員として児童・生徒が教師から遂

行することを期待される役割と、仲間集團としてののが学級集團がその成員たる個々の児童・生徒に求める役割とは必ずしも一致しない。教師にとっての「よい生徒(児童)」は子どもたちにとっての「よい友だち」とは限らず、この異なった二つの役割を同時に演じなければならないために子どもたちは役割葛藤(role conflict)に陥っているのである。

本来ならば、こうした子どもたちの役割葛藤を緩和すべき立場にある教師も、前述したように伝達すべき知識・技能の急激な増大、社会的要請の増加などにもなつてその調整機能を弱めているばかりでなく、かえって一つの価値基準(学力)で子どもたちを判断しがちとなり、かれらの役割葛藤を一層深刻なものとしている。

また、今日のように学級集團のなかで「いじめ」が顕在的にも潜在的にも横行しているような状況下においては、この問題はさらに重要性を帯びてくる。すなわち、現代の「いじめ」はその特徴の一つとしてスティグマ(烙印)の拡大ということが挙げられるが、このスティ

グマの拡大とは、従来はプラスの価値づけを受け、いじめの対象とならなかった要素にまでステイグマ化がおよんでいる状況を指す。過去においては、学業成績の芳しくない者、身体的・環境的ハンディキャップをもつ者など学級集団での弱者や劣者がそれを口実とされ、からかいの対象とされて「いじめられっ子」へと仕立てあげられた。しかし、現代のいじめでは、これらの子どもたちに加えて、まじめな子や正義感の強い子、学級委員になるような学業成績のよい子までが「目立つことをするから」とか「いいかっこうをするから」などという理由から従来プラスに評価されていた特性をしりぞけられ、非難の感情を込められて「マジ（まじめ）」、「ネクラ（おとなしい）」、「チクリ（密告）」といったラベルを貼りつけられ、いじめの対象となるのである。

従来のはじめが主として社会的弱者への攻撃であるとするなら、現代のはじめは弱者、強者を問わず、集団全体から上下・左右すべての方向にはみ出すものへの攻撃を含んでいる。今日の子どもたちには「出る杭は打つ」

といった横一線にならぼうとする志向が顕著に見られるのである。そのため、いじめのステイグマは拡大し、誰もがはじめの対象となる可能性をもっているのであって、子どもたちは教師からの役割期待と他の子どもたちからなる仲間集団からの役割期待との両方に応えることがより強く必要とされる。そして、もしそれがなされなければ、周囲からいじめの集中砲火を浴びるのである。

その結果、子どもたちは、二つの役割を共に「適当に」こなすことを学び、これはまた「相互行為の儀式化」を招くこととなる。子どもたちはやっかいなことを避け、人なかで目立たないように、なるべく危険を冒さないように振る舞うよう気をつかい、失敗を恐れて「正しい」¹²⁾ 答えを反唱するようになるのである。

このような状況のなかでは、教育のその本来の目的である主体性や自発性の豊かな人間の育成ということは、かなりの困難を伴う。そこでは、自分の頭で考える人間より教え込まれたことを反復する人間が育ちがちなのである。

三、仲間集団の意義とその現状

さらに、少し視野を広げて現代の子どもたちの人間関係というものを考えてみれば、かれらは、かれらの間で親密な友人関係を結び、それを発達させて本来的な仲間集団を形成するということの非常に困難な状況に置かれているといえよう。

言うまでもなく、社会のなかで生きる個人にとって、他者との関係を確立することは極めて重要な意味をもっている。子どもたちの教育ということを考えた場合にも、健全な友人関係を学習することは、そのミニマム・エッセンシャルズ（将来の社会人として必要不可欠の最小限度の本質的知識・技能・態度）といえるだろう。¹³ このことは社会的スキルとエネルギーという観点から次の五つの理由によって説明がつく。

① 友人関係に必要な社会的スキルは、幼少時から長い年月をかけて習得していく（「体得」していく）も

のであって、知識のようにその気になれば、年齢のいかんにかかわらず、いつでもそれなりに習得する（「会得」する）ことのできるものではない。

② 同年輩、同世代の者との関係においては、親や大人たちとの関係では得ることのできない独自のスキルが必要であり、しかも、その友人関係によって獲得された独自のスキルは、一度習得すると、他の友人との関係に応用が可能であり、その分エネルギーを節約でき、これを他のことに流用することができる。

③ 子どもたちは成長するに当たって友人関係を広げ、多様で複雑な対人関係を維持・深化させようとするが、そのためにはかなりのエネルギーが必要となり、親から補給されるエネルギーだけでは不十分となる。その際、健全な友人関係が形成されていれば、そこからのエネルギー補給が可能となるのである。

④ 心理的に不安定となり、親離れの時期となる青年期には、親からのエネルギーは期待できない。心理的不安定を解消し、親離れを実現するためには、友人

からの多量のエネルギーが必要であり、そのためには友人関係を円滑に進めるための社会的スキルの習得が不可欠なのである。

⑤ 友人関係のみならず親子関係も含めてのことであるが、対人関係をうまく結ぶことのできない子どもたちが親となったとき、かれらには自分の子どもたちとうまく対応できるかという問題が生じる。

ところが、現代の子どもたち、特に登校拒否に陥っている児童・生徒にはこの友人関係の拙劣さが目立つのである。かれらは、相手との関係の認知や状況判断が不適切で、表現力に乏しく、何かを友人と共に楽しむことが不得手であり、言葉の交流が欠如あるいは偏っているのである。

また、青年期前半（十三、四歳から十六、七歳）の子どもたちにとって同性同年輩者との友情関係をつくることはその時期のかれの発達課題であり、その課題の達成に失敗した子どもたちは赤面恐怖、視線恐怖、体臭恐怖などの「対人恐怖症」といった一種のノイローゼかに

悩まされやすい。¹⁴かれらは、このノイローゼが一応解消される三十歳前後まで長い時間を費やさなければならぬ。そして、こうした同年輩者関係がうまくつくりあげられない場合、その最も大きいマイナスの効果が性の領域にあらわれることを精神科医たちは対人恐怖症者に時折みられる衝動的・破滅的な対異性関係を通じて警告するのである。

さらに、こういった親密な友人関係から発達した仲間集団は、子どもたちの間の直接的・対面的な接触の場であり、かれらの重要な社会化の場となる。¹⁵まさにC・H・クリーリーの言うところの第一次集団(primary group)であり、その成員間には強い連帯感・一体感が存在する。そして、社会の理想や道徳的感情の多くも、こうした情緒的同一化に基づいて仲間集団のなかで基本的に形成されるのである。しかも、仲間集団は第一次集団のなかでも他の第一次集団にはない特徴を備えている。それは、仲間集団が年齢差によるの上下のタテの関係と友だちという対等な関係に基づくヨコの関係をともに含んだ集団

であるという点である。子どもたちの規範意識の発達にとってこうしたタテとヨコの関係による社会化は不可欠の要素であって、タテの上下関係による一方的な強制・服従関係の場では義務の感情が形成され、この義務の感情に基づいて子どもたちは規範を受容・内面化する。これに對して、ヨコの対等関係は双方向的な相互尊重の場をつくりだし、ここでは規範はお互いの場のために、成員相互の意見調整を経て修正され決定されていく。もし、上位者の權威に基づく規範意識だけであれば、それらの權威の及ばない空間ではこういったルールはたちまち破られてしまうだろう。ルールが權威者のためではなく仲間との連帶を強め、そのなかで共に生活をしていく場の秩序を保つために守られてこそはじめて警察や教師といった權威者のいない空間でも秩序が保たれるのであり、こうした点からタテとヨコの両者による社会化は日常生活のルールや規則を内面化する上で重要なのである。

しかし、今日ではこうした親密な友人関係を結び、またそれを發展させて本来的な仲間集団を形成することは

非常に困難なこととなっている。それには社会的状況の変化にともなう今日的な様々な社会的要因が考えられるが、その主なものとしては次のようなものが挙げられるであろう。

①学歴、さらには特定銘柄の「学校歴」を偏重する社会の到来によって激しい受験戦争が勃発した結果、子どもたちの学習塾や習いごとに関与する時間が増加し、それに反比例するかのように遊び時間が減少したということ。

②家族形態の核家族化の傾向、出生率の低下にともなう兄弟数の減少によって、親子関係が親密化、とくに母子密着が進行するとともに、子どもたちの兄弟関係から得る他者認知能力が低下するなどといった家族の初期的社会化機能の衰退が顕著であるということ。

③開発中心主義、經濟發展優先の社会政策によって自然環境が破壊され、その結果、子どもたちの遊び場が激減したということ。

④マス・メディアの発達・普及によって、子どもたちの情報空間も飛躍的に拡大し、いながらにして多くの知識を間接的に獲得できるようになったため、逆に直接的経験の世界である身近な環境との関係が疎遠なものとなってしまったということ。

⑤技術革新による子どもたちの玩具へのコンピュータの導入によって、(ファミコンに代表されるように)子どもたちの「一人遊び」の可能性が拡大したということ。

⑥都市化の進展にともなう地域社会の紐帯の弛緩によって、かつては制度化されていた子ども組、若者組といった年齢集団が解体されてしまったということ。¹⁶⁾

このような状況のなかで子どもたちの行動範囲は次第に狭くなり、友人関係も学級内のものに限定されて、仲間集団が学級集団へと一元化されてゆく傾向が見られるのである。¹⁷⁾ そのため、子どもたちは異質なものと出会う機会が少なく、そこから多様な生活経験を得ることも困難となる。しかも、この学級集団はタテの関係を欠いた

同輩集団であり、そこではかつての若者組のなどに見られたような年長者の年少者にたいする指導・助言、年少者の年長者にたいする配慮などは見られない。そこで見られるのは単に同学年であるというだけの弱い絆によって結ばれた子どもたちが、自己中心的な欲求の充足を求めて群れている姿である。したがって、このような学級集団は本来的な仲間集団とは言えないであろう。そして、こうした状況ゆえに「いじめ」をはじめとする教育病理現象が学級集団内で頻発するのである。

さらに、このような基本的な人間関係の形成の場としての仲間集団やその基礎たる友人関係に乏しい現代の子どもたちは、中学、高校と激しい受験戦争のなかを進む過程で孤独感・不安感を募らせていく。そしてその行くつく先、受験戦争の一応の終結を見る大学において自らのアイデンティティの確立を志向するのである。しかし、大学は『依然として「専門教育」型に組織・編成されている』¹⁸⁾のであり、大学教員も当然学生の「教育」よりも「学問研究」により大きな価値を置いており、また、青

年たちはこれまでの成長過程で、うわべだけではなく、本当に親密な友人関係を形成するためのスキルをも十分に習得していないために、このライフ・サイクル上の大問題を独力で解決せねばならず、その結果、より一層深刻な孤独感・不安感に悩むこととなるのである。

四、教師の職業特性

今まで折に触れ部分的には延べてきたが、ここでは、学級集団のもう一方の主役であり、学校教育の直接の担い手である教師について集約的に見ていきたい。

「教育を論じようとすれば、結局のところ教師の問題に行きついてしまう⁽¹⁹⁾」と言われるように教育に占める教師の位置は大きく、かつ中心的である。だが、職業としての学校教員たる教師は、前述のこどく教育者でもあり教授者でもあって、また、労働者でもある一方聖職者でもあるということができ、さらにまた、専門職業者でもあり組織人でもあるといった多様な側面をかね備えてお

り、その役割は多岐にわたっている。そのため、こうした数多くの役割のなかにはしばしば両立が困難なものも含まれており、教師もまた様々な役割葛藤に悩むこととなるのである。⁽²⁰⁾

その一つとして挙げられるのが、教師のもつ専門職性と学校教育制度の官僚制との問題である。すなわち、教師はその職業資格を法定化されており、教育専門職としての専門的自律性を認められた存在である。一方、学校教育制度は、子どもたちの効率的・能率的な教育のために組織され、そのために文部省を頂点とする権限の位階性、教育関係法規をはじめとする規則体系による支配などといった官僚制の諸特徴を備えている。⁽²¹⁾ここでは教師は、その末端を担っており、それゆえに学級集団内でヘッドシップをもち得るが、上部機構からの要請に応えなければならぬという点で一組織人なのである。ここにおいて、一つの専門職がもつ相対的自律性と「教育官僚制」⁽²³⁾からの組織的要請との衝突が生じ、教師は「生徒に対して社会の権威を代表し、制度的指導者として臨む立場上、

自分個人とは異なる考え方を教えねばならないという制約もあって役割葛藤に悩まされる」⁽²⁴⁾のである。

また、教職の専門職性に関連して、そこには専門職に共通してみられる外部的同質性と内部的異質性がやはり存在する。つまり、外部から見れば教師集団は一つの職業集団として他から相対的に自立した同質性を有しているが、内部的には教師は各教室に分散し、各々独自の教育的技術を用いて学校教育活動に従事しているのである。教科担任制の中学・高校では教師のこの「専門的閉鎖性」(professional closure)⁽²⁵⁾はむしろ顕著であるが、このことは教師を孤立させ、その役割葛藤を一層深刻なものとしているのである。

さらに、教師の役割遂行を困難なものにしている一つの要因として、その入職前教育が極めて不十分であるにもかかわらずいったん教職に就いたならば、ベテラン教師と同じだけの質と量の仕事をこなすことが要求されるという教職の職業的特徴を挙げることできる⁽²⁶⁾。教職の場合は、養成の段階において、特別な専門教育を他の専

門職とくらべてそれほど多く必須としていない。また、教職を志す者が実際の教師―生徒関係を体験できるのは、わずかな教育実習の期間に限られており、かれらは常に「教えられる」立場にある大学の段階から、教職に就いたとたん「教える」立場へと急転換を迫られる。そのため、教師にとって入職後の職業的社会的社会化は特に重要視されるべきものとなるのである⁽²⁷⁾。

教師はこうした複雑な状況のなかに置かれている存在であるが、教育というものの本質から考えても、教師―生徒関係における指導者として教師に必要とされるのは、学校組織から与えられた権威に基づき、職業上の一定の型にしたがった「制度的指導」⁽²⁸⁾を、教師と生徒との相互作用の積み重ねのなかでうまれ、生徒の自主性を育てる「人間的指導」⁽²⁹⁾に変えていく努力ではなからうか。その過程のなかでこそ教師の役割葛藤も徐々にではあるが緩和されてゆくであろう。

おわりに

本研究は、学級集団を視野の中心に置き、現代の学校教育に一考察を加えることを所期の目的としていた。なぜなら、そこにこそ現代の学校教育の抱える問題点、ひいては教育というものの本来的に矛盾した性格が鮮明な形で示されているだろうと考えたからである。

しかし、実際に論を進めるにしたがい、教育という営みの深遠さに翻弄され、学校教育の構成員たる児童・生徒と教師の個々のレベルの、しかもややマクロな視点からの概論的考察に終わり、現実世界での両者のダイナミックな相互作用や関係性をよりミクロな視点でとらえられなかったという感が強い。

また逆に、マクロな視点という面では、個々の子どもたちの家族や地域社会といった学校外の社会的環境との関係性について言及が浅薄だったということも大きな反省点である。

ともかく、子どもたちも教師も「今」を生きている限り、間違いなく「現代社会」を背負っているのであり、その現代社会の歪みの反映ともいうべき今日の様々な教育病理現象の渦中にあるということは明らかであろう。

そこで、今後の課題として挙げられるのは、このマクロな視点とミクロな視点とを融合させ、調和のとれた新たな視点を創造し、これによって教育という営みをさらに詳細に考察することである。そのための基本的姿勢として、子どもたちの価値観・ものの考え方を「未熟なもの」、「誤ったもの」とし、大人のそれを「完成されたもの」、「正しいもの」とする一般的前提を放棄し、子どもたちのなかにも物事に対する確なとらえ方・見方があるのだという認識、子どもたちにとっても大人にとってもお互いが「意味のある他者」^③なのだという認識を新たな前提とすることが必要であろう。

ともあれ、子どもたちの教育に関する問題は、それが将来の社会を創造する主人公たちの問題だけにより重要なのである。

人類のより一層の発達を願う一人として、今後もその教育という現象に注目し、理解を深めてゆきたい。

〔註〕

- (1) 山村賢明 「教育とは何か」 天野郁夫 編 『テキストブック社会学三 教育』 有斐閣 一九七八年 五一―六頁
- (2) デュルケム 佐々木交賢 訳 『教育と社会学』 誠信書房 一九七六年 二―三頁
- (3) 山村 前掲書 一二頁
- (4) 山村 前掲書 一三頁
- (5) 山村 前掲書 一二頁
- (6) 山村 前掲書 一三頁
- (7) 新堀通也 「学校の病理構造」 浜田陽太郎 編 『子どもの社会心理二 学校』 金子書房 一九八二年 二―七頁
- (8) 片岡徳雄 「指導Ⅱ学習過程」 天野編 前掲書 八一頁
- (9) 吉森護 「教師からみた学級・子どもからみた学級」 浜田 編 前掲書 六一頁
- (10) 片岡 前掲書 八一頁

- (11) ここに挙げた学級内のいじめ分析は、森田洋司、清永賢二 『いじめ―教室の病い―』 金子書房 一九八六年 一―一三頁を参照

- (12) ブルーム、セルズニック&ブルーム／今田高俊 監訳

『社会学』 ハーベスト社 一九八一年 二四―二頁

- (13) ここに挙げた子どもたちの友人関係に関する論述は、堀内聰 「登校拒否と友人関係」 『児童心理』 一九八五年五月号 金子書房 一三八―一四四頁を参照

- (14) ここに挙げた青年期の同性同年輩者関係に関する論述

は、笠原嘉 『青年期』 中公新書 一九七七年 三―三

〇頁を参照

- (15) ここに挙げた仲間集団に関する論述は、森田、清永 前掲書 一〇七―一〇八頁を参照

- (16) 柴野昌山 「教育環境」 天野 編 前掲書 四八頁

- (17) 森田、清永 前掲書 一〇九―一一〇頁

- (18) 天野郁雄 「大学の機能」 天野 編 前掲書 一七三頁

- (19) 今津孝次郎 「教師の職業的社会化―教職の社会学―」

柴野昌山 編 『教育社会学を学ぶ人のために』 世界思

想社 一九八五年 一六六頁

- (20) 市川昭牛 「教師」 天野 編 前掲書 九四頁

- (21) 市川 前掲書 九三頁
- (22) 松本良夫 「組織としての学校」 天野 編 前掲書
一二四頁
- (23) 同右
- (24) 市川 前掲書 九六頁
- (25) 原芳男 「学校の社会心理学」 浜田 編 前掲書
一二六頁
- (26) 市川 前掲書 一〇〇頁
- (27) 今津 前掲書 一七〇―一七二頁
- (28) 今津 前掲書 一八二頁
- (29) 同右
- (30) 岩見和彦 「マス・メディアと青少年―メディアの社会学」 柴野 編 前掲書 一八八頁

(大学院博士前期課程)

